International Journal of Advanced Engineering Research and Science (IJAERS)
Peer-Reviewed Journal
ISSN: 2349-6495(P) | 2456-1908(O)
Vol-9, Issue-10; Oct, 2022
Journal Home Page Available: https://ijaers.com/
Article DOI: https://dx.doi.org/10.22161/ijaers.910.38

Students with Intellectual Disabilities in the Context of Higher Education

Discentes com Deficiência Intelectual no Contexto da Educação Superior

Thelma Helena Costa Chahini[1], João Batista Bottentuit Junior[2], Conceição de Maria Belfort de Carvalho[3], Naysa Christine Serra Silva[4], Priscila Milena Costa Chahini[5], Sâmya Carolyne Gonçalves da Silva[6]

[1]Doutorado em Educação. Professora Associada – Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Maranhão, Brasil.
[2]Doutorado em Educação. Professor Associado – Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Maranhão, Brasil.
[3]Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Maranhão, Brasil.
[4]Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade. Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Maranhão, Brasil.
[5]Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Maranhão, Brasil.
[6]Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Maranhão, Brasil.

Received: 16 Sep 2022,

Received in revised form: 08 Oct 2022,

Accepted: 13 Oct 2022,

Available online: 25 Oct 2022

Keywords— ***Deficiência intelectual. Educação superior. Processo ensino-aprendizagem. Educação inclusiva.***

Palavras-chave— ***Deficiência intelectual. Educação superior. Processo ensino-aprendizagem. Educação inclusiva.***

Abstract— *This article aims to describe the teaching-learning process of students with intellectual disabilities at the Federal University of Maranhão (UFMA). An exploratory, descriptive research with a qualitative approach was developed with students with intellectual disabilities with active enrollment in undergraduate courses at Campus Dom Delgado. Data were collected through semi-structured interviews, through a script, containing 11 questions - related to the teaching-learning process of students with intellectual disabilities in Higher Education. The results indicate that the students entered the university through the quota system offered by the Unified Selection System (SISU)/National High School Exam (ENEM); are not receiving specialized educational assistance; do not know DACES and do not feel covered by Inclusive Education at UFMA, because although UFMA has a good structure to operationalize the inclusion process, it still lacks qualified teachers in the area of Special/Inclusive Education.*

Resumo— *Este artigo tem por objetivo descrever como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem de discentes com deficiência intelectual na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Desenvolveu-se uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa com discentes com deficiência intelectual com matrícula ativa nos cursos de Graduação, no Campus Dom Delgado. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, através de um roteiro, contendo, 11 perguntas – relacionadas ao processo ensino-aprendizagem de discentes com deficiência intelectual na Educação Superior. Os resultados sinalizam que os discentes ingressaram na universidade por meio do sistema de*

cotas ofertadas pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU)/Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); não estão recebendo atendimento educacional especializado; não conhecem a DACES e não se sentem contemplados pela Educação Inclusiva na UFMA, pois apesar de a UFMA possuir uma boa estrutura para operacionalizar o processo de inclusão, ainda carece de professores qualificados na área da Educação Especial/Inclusiva.

I. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva tem sido pauta de diversas discussões, pesquisas e políticas públicas voltadas aos discentes com necessidades educacionais específicas da Educação Infantil à Educação Superior. Nesse sentido, as instituições de ensino buscam se adequar à perspectiva da Legislação Federal vigente que assegura acessibilidade plena a todos os discentes, com êxito na aprendizagem, respeitando suas particularidades.

De acordo com o *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V), a deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência (American Psychiatry Association [APA], 2013).

Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. O atraso global do desenvolvimento, como o nome implica, é diagnosticado quando um indivíduo não atinge os marcos do desenvolvimento esperados em várias áreas do funcionamento intelectual.

No contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao reconhecer a necessidade de mudanças estrutural e cultural nas instituições de ensino, cria alternativas visando à superação da lógica da exclusão e o atendimento das necessidades educacionais específicas e enfatiza, dentre outros, que na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação de discentes e docentes no processo ensino-aprendizagem inclusivo (Ministério da Educação [MEC], 2008).

Nesse sentido, a estruturação dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais, bem como o Programa Incluir: Acessibilidade à Educação Superior, demarcam um período de conquistas e de diretos das pessoas, consideradas público-alvo da Educação Especial, em relação ao acesso, a permanência e ao atendimento educacional especializado, na Educação Superior (MEC, 2005).

Sendo assim, deve-se ter em mente que a Educação Superior Inclusiva precisa estar fincada na ideia e no princípio de que toda pessoa tem direito à educação e que a possibilidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem envolve aplicação de sistemas, programas, planejamentos, estudos e práticas educacionais que visem atender a diversidade de características e restrições de cada aluno, nos seus diferentes ritmos de aprendizagem e suas necessidades educacionais especiais, singulares.

Diante do exposto a questão norteadora deste estudo indaga: como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem de discentes com deficiência intelectual na Universidade Federal do Maranhão (UFMA)? Visando responder ao problema de pesquisa, o objetivo geral corresponde a conhecer como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem de discentes com deficiência intelectual na UFMA.

No contexto, levantou-se como hipótese que: um número significativo de docentes, não está alinhado com a perspectiva da Política Nacional de Educação Especial nos princípios da Educação Inclusiva. Sendo assim, os discentes com deficiência intelectual da UFMA não estão recebendo atendimento educacional especializado adequadamente, portanto, ainda há muitas barreiras a serem eliminadas e/ou minimizadas em prol do processo ensino-aprendizagem dos discentes com deficiência intelectual na referida universidade.

II. PERCURSO METODOLÓGICO

Desenvolveu-se uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa, visto que de acordo com Gil (2008), as pesquisas exploratórias têm por característica "[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses" (p.41). E as pesquisas descritivas "[...] têm como objetivo primordial a descrição

das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis" (p. 42).

Em relação à pesquisa com abordagem qualitativa, Minayo (2001) enfatiza que se trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, preocupando-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mas sim, compreendidos e explicados a partir das dinâmicas das relações sociais.

Este estudo foi desenvolvido na Universidade Federal do Maranhão, especificamente no campus Dom Delgado, localizado na Avenida dos Portugueses, s/n, Vila Bacanga, São Luís, MA. Após aprovação do Comitê de Ética da UFMA (Parecer Consubstanciado do CEP, Nº 4.023.000), os dados foram coletados de forma remota devido ao contexto pandêmico da Covid-19, por meio de smartphone e através do aplicativo Whatsapp, no período de julho de 2020 a julho de 2021.

Os participantes foram 05 discentes dos cursos de graduação, com matrícula ativa nos semestres 2020.2 e 2021.1, no Campus Dom Delgado. Devido ao fato da inacessibilidade da população objeto do estudo, o critério de seleção da amostra foi não probabilístico e por acessibilidade, pois foi preciso dar segmento à investigação com parte da população que se encontrava acessível na ocasião da pesquisa (COSTA NETO, 1997).

A distribuição dos participantes da pesquisa, se encontra no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	**DEFICIÊNCIA**	**CURSO**	IDADE
A1	MASCULINO	INTELECTUAL	COMUNICAÇÃO SOCIAL - RADIALISMO	26
A2	MASCULINO	INTELECTUAL	QUÍMICA	26
A3	FEMININO	INTELECTUAL	ARTES VISUAIS	19
A4	FEMININO	INTELECTUAL	HISTÓRIA	24
A5	MASCULINO	INTELECTUAL	EDUCAÇÃO FÍSICA	22

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, com aplicação de um roteiro, contendo perguntas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem de discentes com deficiência intelectual na Educação Superior. Foram respeitados todos os critérios éticos de pesquisa científica com seres humanos, de acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (Conselho Nacional de Saúde [CNS], 2016).

A escolha pelo mencionado instrumento ocorreu pelo motivo de que a entrevista é uma técnica que permite um diálogo entre alguém cujo interesse é obter dados de outrem que possui informações para compartilhar, o que corresponde a uma interação social assimétrica (Gil, 2008). Esse tipo de entrevista faz emergir informações de forma mais livre e as respostas não ficam condicionadas a uma padronização de alternativas (Manzini, 2004).

III. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, apresentam-se os resultados obtidos, as análises e discussões que embasam este estudo.

Em relação ao questionamento sobre **como ocorreu o ingresso na UFMA,** os participantes, em unanimidade, responderam que utilizaram o sistema de cotas de vagas para pessoas com deficiência.

No contexto, se faz importante registrar que a partir do Programa Incluir, as Universidades e Instituto Federais (IFs), no Brasil, têm a obrigatoriedade de distribuir uma porcentagem de suas vagas para a entrada de pessoas com deficiência (MEC, 2005). Portanto, percebe-se que os discentes com deficiência intelectual exerceram o direito legal de acesso à Educação Superior, de acordo com a Lei nº 13.409 (2016), que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Quando questionados sobre **o que entendiam por deficiência intelectual**, os discentes foram unânimes ao responder que se trata de limitações neurológicas e cognitivas. Dentre esses, 2 discentes acrescentam, ainda, que essas limitações são mais visíveis do que as limitações das pessoas sem deficiência.

Diante dos dados, se faz importante ressaltar que de acordo com *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V), a deficiência intelectual caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, tais como: planejamento, pensamento abstrato, juízo, raciocínio, solução de problemas, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência (APA, 2013).

Assim, de acordo com os estudos de Vasconcelos (2004), a deficiência intelectual atinge cerca de 1% da população jovem e é caracterizada pela limitação no quoeficiente de inteligência; que, normalmente, apresenta-se abaixo do contexto cronológico da criança, adolescente e/ou adulto. Tal especialidade pode acarretar, muitas vezes, em desenvolvimento mais lento na fala, no sistema neuropsicomotor e/ou em outras habilidades. No mesmo sentido, Honora e Frizanco (2008), esclarecem que "a deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro" (p. 103).

Em relação à questão **como vinha ocorrendo o processo de inclusão de discentes com deficiência intelectual na universidade**, 01 discente respondeu que ainda há grandes barreiras derivadas de preconceitos; 01 respondeu que a inclusão só ocorre para o ingresso, mas que não há inclusão em relação à permanência na universidade e 03 discentes enfatizaram que, para eles, não há inclusão UFMA, apenas exclusão.

Sobre os fatos apresentados, Rodrigues (2006) chama atenção à questão das preconcepções, na maioria das vezes erradas ou equivocadas sobre os princípios da inclusão, que contribuem para sedimentar valores e práticas que impedem a concretização de uma educação realmente inclusiva, assim como, o exercício da justiça e dos direitos de todos os alunos. Portanto, se faz urgente a operacionalização de políticas públicas que visem a qualificação de recursos humanos para trabalhar com o processo ensino-aprendizagem de discentes com deficiência na Educação Superior.

Sobre a questão **como se sentiam sendo discentes com deficiência intelectual na UFMA,** 02 discentes responderam que se sentiam realizados, honrados e competentes dentro de suas limitações; 03 discente relataram que se sentiam insatisfeitos, se sentiam sozinhos devido à falta de atendimento educacional especializado.

Diante do sinalizado, infere-se que a satisfação de discentes com deficiência nas instituições de educação superior se encontra diretamente relacionada, dentre outros, com suas experiências subjetivas e a valorização de suas experiências durante a realização do curso. Em contraponto, a insatisfação desses com o curso pode implicar em uma possível evasão e/ou em prejuízo no processo de aprendizagem (Astin, 1994; Low, 2020).

Em relação ao questionamento **quais eram suas disciplinas preferidas e o porquê**, 03 discentes falaram que preferiam as disciplinas práticas, entre elas: desenho e estágio, pois não tinha tanta leitura; 01 discente afirmou ser química geral, pois dominava os conteúdos e 01 discente disse que preferia as disciplinas teóricas, porque ele tinha discalculia e não se saia bem nas disciplinas de cálculo.

No contexto abordado, sabe-se que a afinidade com a disciplina e/ou com o conteúdo contribui para o êxito na aprendizagem, bem como os discentes com deficiência intelectual precisam de adequações curriculares que contemplem suas reais necessidades educacionais específicas. Na mesma abordagem, Núñez e Romero (2012), esclarecem que as referidas adequações contemplam as necessidades educacionais específicas dos discentes com deficiência por meio de estratégias educacionais que o professor desenvolve, ao ajustar e/ou modificar elementos do currículo em benefício do processo ensino-aprendizagem inclusivo.

Sobre a questão **como os professores deveriam ministrar as aulas em relação aos discentes com deficiência intelectual,** 03 discentes responderam que as aulas devem ter um ritmo mais devagar, menos acelerada; 01 disse que devem ser mais dinâmicas e com explicações de forma clara; 01 falou que devem ser utilizadas com slides mais objetivos e menos poluídos.

Diante dos dados, enfatiza-se que os alunos com deficiência intelectual têm o direito de obterem um atendimento educacional especializado no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Para a permanência e conclusão do curso, a pessoa com deficiência intelectual deve ter aulas com professores que entendam e exerçam a inclusão de forma efetiva com aulas adaptadas, vocabulário claro, atividades diferenciadas, materiais ajustados e adequações curriculares. Sendo assim, se faz necessário que os docentes possuam formação inicial e contínua nos princípios da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida (MEC, 2018).

No contexto abordado, Albres (2016) esclarece que é necessário fazer adequações nas metodologias para assegurar a aprendizagem dos conteúdos a todos os discentes, sem particularidades. Assim, as necessidades educacionais do referido alunado instiga os docentes a saírem da zona de contorno do ensino conteudista e mecanizado.

Ninguém aprende da mesma forma, nem no mesmo tempo ou no mesmo ritmo de aprendizagem. No caso específico da inclusão de alunos com deficiência intelectual, se faz necessária a compreensão das reais possibilidades de aprendizagem desses alunos para adequar o processo de ensino no contexto da Educação Inclusiva.

Quanto ao questionamento **se conheciam a Diretoria de Acessibilidade da UFMA (DACES)**, **e se recebiam ou se já tinham recebido algum atendimento educacional especializado por parte da DACES**, todos os discentes enfatizaram que não conheciam e que nunca tinham recebido atendimento educacional especializado por parte do DACES.

Diante dos fatos, os dados divergem do proclamado pelo Programa Incluir, visto que este programa incentiva a implementação de políticas institucionais de acessibilidade, tais como: adaptações das estruturas físicas, dos materiais didáticos, nos métodos de ensino e aquisição de tecnologias assistivas para o atendimento especializado das pessoas com deficiência (MEC, 2005). Esta afirmativa corrobora com o ideal de inclusão que permeia o Programa Incluir, que tem como objetivo garantir o pleno acesso e permanência de pessoas com deficiência na Educação Superior (Pereira, 2018).

Sobre o desconhecimento, por parte dos discentes com deficiência intelectual, em relação à Diretoria de Acessibilidade da UFMA, é necessário informar que a DACES, dentre outras atribuições, fomenta, articula e atua diretamente com a inclusão dos discentes público alvo da Educação Especial, assim como o acompanhamento das demandas e devidas providências em relação ao processo de inclusão e da acessibilidade dos discentes com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação, no que se refere ao acesso, permanência e conclusão, com êxito na aprendizagem, dos cursos de graduação da UFMA (SILVA et al., 2021).

Sobre os questionamentos **se já haviam recebido ou estavam recebendo atendimento educacional especializado por parte de seus professores.** Os discentes foram unânimes ao responder que não recebiam qualquer tipo de atendimento educacional especializado por parte dos docentes de seus respectivos cursos.

Diante dos fatos, cita-se os estudos de Chahini (2013), por esclarecerem que as barreiras atitudinais existentes no processo ensino-aprendizagem são responsáveis pela inclusão excludente de muitos discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, na Educação Superior. Para a autora, a permanência do aluno com deficiência intelectual e/ou com necessidade educacional específica na Educação Superior ainda é um desafio a ser superado. Embora a universidades tenha se adaptado para receber esse alunado, muito ainda precisa ser feito. A permanência dos alunos não depende apenas da estrutura arquitetônica, outros aspectos como as tecnologias assistivas, atendimento educacional especializado e as práticas pedagógicas também são importantes no processo de inclusão, portanto, professores capacitados na área da Educação Especial/Inclusiva farão a diferença para melhor, pois sem professores qualificados não há a operacionalização da Educação Inclusiva.

Na questão **se a UFMA se encontrava preparada para garantir Educação Inclusiva aos discentes com deficiência intelectual,** os discentes, em unanimidade, responderam que em relação à estrutura, sim. Porém, no contexto do processo ensino-aprendizagem, não, pois ainda carecia de um quadro de professores capacitados.

Muitas ainda são as barreiras a serem superadas em benefício do processo ensino-aprendizagem na perspectiva e na execução da educação inclusiva. As pesquisas científicas na área da Educação Especial nos possibilitam identificar essas barreiras, para então, removê-las. Como relembrado por Carvalho (2004),

> [...] remover barreiras implica num trabalho coletivo de facilitação do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto, os quatro pilares propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para a educação no século XXI (pp. 71-72).

E enfatizado por Mittler (2003), ao registrar que para que a educação inclusiva seja eficaz é necessária uma reestruturação nas instituições de ensino, incluindo currículo, avaliação e, acrescenta-se, com remoção de barreiras na acessibilidade e eliminação de atitudes sociais desfavoráveis em relação ao processo ensino-aprendizagem, inclusivo.

Garantir o acesso de discentes com deficiência nas instituições de educação superior não assegura a permanência, desses, com garantia de aprendizagem e conclusão do curso. No cenário da Educação Inclusiva, os estudos de Chahini (2016) constataram que, ideologicamente, os docentes são favoráveis a inserção de discentes com deficiência na Educação Superior, mas, nos bastidores do processo ensino-aprendizagem as atitudes sociais de a maioria dos docentes são excludentes.

IV. CONCLUSÕES

Retornando-se ao objetivo primário deste estudo, que foi conhecer como vinha ocorrendo o processo ensino-aprendizagem de discentes com deficiência intelectual na UFMA, os achados do estudo revelam que: os discentes com deficiência intelectual ingressaram na Universidade Federal do Maranhão por meio do sistema de

cotas ofertadas pelo SISU/ENEM; têm consciência de suas limitações e sinalizam que dentre essas, há as de ordem neurológicas e cognitivas; para esses alunos a inclusão na UFMA vem ocorrendo apenas no contexto do acesso, pois em relação à permanência não se encontram recebendo nenhum atendimento educacional especializado; uma parte dos discentes se sente bem, realizados e competentes dentro de suas limitações, outra parte se sente insatisfeita pelo fato de não estarem recebendo atendimento educacional especializado; eles possuem preferência pelas disciplinas que contemplam suas necessidades educacionais específicas; solicitam aulas mais dinâmicas e em ritmo menos acelerado, clareza nas explicações e recursos didáticos objetivos e sem muito texto; não conhecem o papel que a DACES representa na UFMA e afirmam não ter recebido nenhum atendimento educacional especializado durante o processo ensino-aprendizagem, tanto por parte da DACES, quanto por parte de seus docentes; para os discentes, a UFMA possui estrutura que garante apenas o acesso na Educação Superior, mas no contexto da permanência, especificamente no processo ensino-aprendizagem não há inclusão, pois ainda carece de um quadro de professores capacitados no contexto da Educação Especial/Inclusiva.

Diante dos fatos, pode-se depreender que este estudo comprovou a hipótese levantada ao ressaltar que, um número significativo de docentes, não está alinhado com a perspectiva da Política Nacional de Educação Especial nos princípios da Educação Inclusiva. Os discentes com deficiência intelectual da UFMA não estão recebendo atendimento educacional especializado e se sentem insatisfeitos com o processo ensino-aprendizagem, portanto, pode-se inferir que ainda há muitas barreiras a serem eliminadas e/ou minimizadas em prol do processo ensino-aprendizagem de discentes com deficiência intelectual nos princípios da Educação Inclusiva.

Espera-se que este estudo traga visibilidade aos direitos educacionais das pessoas com deficiência intelectual e para a relevância das formações inicial e continuada na área da Educação Especial, assim como desencadeie atitudes sociais favoráveis ao processo ensino-aprendizagem de discentes com deficiência intelectual na Educação Superior e instigue a operacionalização das Políticas Públicas no contexto da Educação Inclusiva.

ACKNOWLEDGEMENTS

THCC is gratefultoCoordination for theImprovement of Higher Education Personnel – acknowledgesto CAPES (Finance code 001).

REFERÊNCIAS

[1] Albres, N. A. (2016). *Ensino de Libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores*. Curitiba: Appris.

[2] American Psychiatry Association [APA]. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5* (5th. ed.). Washington: American Psychiatric Association.

[3] Astin, A. W. (1994). *What matters in College? Four critical years revisited*. Jossey-Bass: San Francisco.

[4] Carvalho, E. R. (2004). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.

[5] Chahini, T. H. C. (2013). *Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior*. Curitiba: Instituto Memória.

[6] Chahini, T. H. C. (2016). *O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior*. Curitiba: Appris.

[7] Conselho Nacional de Saúde [CNS]. (2016). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília: Conselho Nacional de Saúde. http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html

[8] Costa Neto, P. L. O. (1997). *Estatística*. São Paulo: Edgard Blücher.

[9] Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

[10] Honora, M., & Frizanco, M. L. (2008). *Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva*. Jandira: Ciranda Cultural.

[11] Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. (2016, 29 de dezembro). Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm

[12] Low, L. (2000). *Are college students satisfied? a national analysis of changing expectations*. Indianapolis: USA Group.

[13] Manzini, E. J. (2004, março 25-27). *Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros*. Anais do 2º Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, Bauru, Santa Catarina, Brasil.

[14] Minayo, M. C. S. (2001). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In M. C. S. Minayo (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-29). Petrópolis: Vozes.

[15] Ministério da Educação [MEC]. (2005, 17 de maio). Edital n. 2. Programa Incluir. *Diário Oficial da União*. http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=17/05/2005.

[16] Ministério da Educação [MEC]. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

[17] Ministério da Educação [MEC]. (2018). *Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/71171%20audi%C3%AAncia%20p%C3%BAblica%20equitativa

[18] Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.

[19] Núñez, K. N., & Romero, V. R. (2012). *Conpendio de trabajos posgrado*. La Habana: Pueblo y Educación.

[20] Pereira, J. O. (2018). *Núcleos de Acessibilidade: expressão das políticas nacionais para a Educação Superior* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Maranhão.

[21] Rodrigues, D. (2006). (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

[22] Silva, F. S., Pereira, J. O., Quixaba, M. N. O., & Pereira, S. R. C. (2021). *Guia de acessibilidade: orientações básicas*. São Luís: Edufma. https://drive.google.com/file/d/19Q1Nmy_7ecfGAOkfTnyZB8qdKtXJjAD3/view

[23] Vasconcelos, M. M. (2004). Retardo mental. *Jornal de Pediatria*, *80*(2), S71-S82.